

Jacobi, Juliane

## **Modernisierung durch Feminisierung? Zur Geschichte des Lehrerinnenberufes**

*Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 6, S. 929-946*



Quellenangabe/ Reference:

Jacobi, Juliane: Modernisierung durch Feminisierung? Zur Geschichte des Lehrerinnenberufes - In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 6, S. 929-946 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-70139 - DOI: 10.25656/01:7013

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-70139>

<https://doi.org/10.25656/01:7013>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 43 – Heft 6 – November/Dezember 1997

## *Thema: Geschlecht als Kategorie in der Erziehungswissenschaft*

- 849 HEINZ-ELMAR TENORTH  
Geschlecht als Kategorie in der Erziehungswissenschaft.  
Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt
- 853 HEINER DRERUP  
Die neuere Koeduktionsdebatte zwischen Wissenschaftsanspruch und  
politisch-praktischem Orientierungsbedürfnis
- 877 PETER-MARTIN ROEDER/SABINE GRUEHN  
Geschlecht und Kurswahlverhalten
- 895 LEONIE HERWARTZ-EMDEN  
Die Bedeutung der sozialen Kategorien Geschlecht und Ethnizität für  
die Erforschung des Themenbereichs Jugend und Einwanderung
- 915 BERNO HOFFMANN  
Fehlt Jungen- und Männerforschung? Zur Theorie moderner  
Geschlechtersozialisation
- 929 JULIANE JACOBI  
Modernisierung durch Feminisierung? Zur Geschichte des  
Lehrerinnenberufes

## *Diskussion: Der Bildungsbegriff in der Erziehungswissenschaft*

- 949 DIETER LENZEN  
Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den  
Bildungsbegriff ab?
- 969 HEINZ-ELMAR TENORTH  
„Bildung“ – Thematisierungsformen und Bedeutung in der  
Erziehungswissenschaft

## *Weitere Beiträge*

- 987 ERHARD SCHLUTZ/JOSEF SCHRADER  
Systembeobachtung in der Weiterbildung. Zur Angebotsentwicklung im  
Land Bremen

## *Besprechungen*

- 1011 HANS-WERNER FUCHS  
*Gisela Trommsdorff* (Hrsg.): Sozialisation und Entwicklung von Kindern vor und nach der Vereinigung  
*Jürgen Zinnecker/Rainer K. Silbereisen*: Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern
- 1017 GERHARD KLUCHERT  
*Burkhard Dietz/Ute Lange/Manfred Wahle* (Hrsg.): Jugend zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Historische Jugendforschung zum rechtsrheinischen Industriegebiet im 19. und 20. Jahrhundert  
*Alfons Kenkmann*: Wilde Jugend. Lebenswelt großstädtischer Jugendlicher zwischen Weltwirtschaftskrise, Nationalsozialismus und Währungsreform
- 1021 THOMAS TH. BÜTTNER  
*Kersten Reich*: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik
- 1024 JÜRGEN DIEDERICH  
*Edmund Kösel*: Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur subjektiven Didaktik

## *Dokumentation*

- 1027 Pädagogische Neuerscheinungen

# Modernisierung durch Feminisierung?

## *Zur Geschichte des Lehrerinnenberufes*

### *Zusammenfassung*

Die These dieses Aufsatzes, daß die Prägung des Lehrerberufs durch einen starken und kontinuierlich zunehmenden Anteil von Frauen als Antwort auf die Herausforderung des Modernisierungsprozesses an die kulturelle Reproduktion in der Schule interpretiert werden kann, wird zunächst durch die Skizze des Verlaufs der Feminisierung in ausgewählten europäischen Ländern und Nordamerika beschrieben. Der bisher wenig beachtete Aspekt des erstaunlich hohen Anteils von Frauen an der Geschichte der Reformpädagogik dient zur Stützung der These, daß das Berufsbild des Lehrers stark durch die Feminisierung des Berufes geprägt ist. Diese Interpretation der Feminisierung des Berufs wird mit aktuellen Thesen zur Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern konfrontiert, die sich mit der pädagogischen und sozialen Bedeutung der weiblichen Konstruktion des Berufsverständnisses, der Qualität schulischer Arbeit von Lehrerinnen und mit empirischen Untersuchungen über das Berufsverständnis von Frauen und Männern befassen.

In Anknüpfung an TERHART kann die Feminisierung als eine Antwort auf die Herausforderungen, die der Modernisierungsprozeß an das Erziehungssystem gestellt hat, interpretiert werden. Ob allerdings HÄNSELs These von der „nachlassenden Bedeutung“ der männlichen Form des Berufs des „Fachmannes“ gegenüber der „weiblichen Form der Figur der Kinderbetreuerin“ diesen Wandel adäquat erfaßt, möchte ich in Frage stellen. Zum einen ist die dichotomische Setzung – hier „Fachbezogenheit“, dort „Zuwendung“ – allzu abstrakt, als daß sie den verschiedenen Ausgestaltungsformen des Berufsverständnisses auf den unterschiedlichen Schulstufen wirklich gerecht werden könnte. Auch geht die Geschlechterstereotypisierung nicht in der Tendenz der Reformpädagogik auf, den „ganzen Menschen“ zu erziehen und als „ganzer Mensch“ zu unterrichten (HÄNSEL 1991). Vielmehr ist die Prägung des Berufsverständnisses ein historischer Prozeß gewesen, an dem Frauen beteiligt waren, wie ich auf der Basis meiner Untersuchung der Reformpädagogik aufgezeigt habe. Historisch präziser als eine Interpretation, die mit polaren Geschlechterstereotypen argumentiert, wird der Prozeß der Feminisierung erfaßt, wenn die sozialen Prozesse und die Reaktionen des Erziehungssystems darauf empirisch untersucht werden. Ein Weg dazu ist die Selbstinterpretation der Berufsausübenden, die Untersuchung ihrer Berufsstrategien und ihre eigene Verortung im Erziehungssystem. Die Fruchtbarkeit eines solchen Ansatzes wollte ich durch meine Darlegung einiger Aspekte der reformpädagogischen Bewegung als Lehrerinnenbewegung zwischen 1870 und 1930 zeigen. Deren Sprecherinnen haben die kulturkritischen Tendenzen der Reformpädagogik mitformuliert, die Entmodernisierung der Schule als Gegenstrategie zur Entfremdung in der modernen Welt mitentwickelt, und insofern sind sie weder als Opfer

von Geschlechterstereotypen noch als alleinige Trägerinnen des pädagogischen Fortschritts zu sehen.

Die Geschichte des Berufsverständnisses und der Berufsausgestaltung – ich ziehe diese beiden Begriffe dem so häufig zu Mißverständnissen führenden Begriff der Professionalisierung vor – ist im Modernisierungsprozeß des Bildungswesens ohne Berücksichtigung der Feminisierung des Berufes allerdings nur unvollkommen begriffen.

### *Zur Geschichte des Lehrerinnenberufes*

Am 13. November 1836 hielt KARL BORMANN, seines Zeichens Direktor der neuen Töchterschule auf der Friedrichsstadt zu Berlin, beim Stiftungsfest der Pädagogischen Gesellschaft daselbst einen Vortrag über die mit der Töchterschule verbundene Bildungsanstalt für Lehrerinnen (Rheinische Blätter 1837, S. 144–151). Die Gründe für die Ausbildung von jungen Mädchen zu Lehrerinnen legte BORMANN mit folgenden Worten dar: „Während man nämlich früher bezweifelte, ob überhaupt die Kraft und Tüchtigkeit in der weiblichen Natur vorhanden sei, welche für das Lehrgeschäft notwendig gefordert werden muß, erwartete man nun, daß sie, auch ohne eine absichtliche Vorbereitung dazu, doch die für den Lehrberuf unentbehrliche Geschicklichkeit wie von selbst sich aneignen würden.“ Und er fuhr fort zu erläutern, daß die dem weiblichen Wesen von Natur aus gegebene Anpassungs- und Mitteilungsfähigkeit ebenso wie die sprachliche „Darstellungsfähigkeit“ und der „unerschöpfliche Reichtum von Liebe“ Frauen für die Tätigkeit der Lehrerin prädestinierten. Im Einklang mit der zeitgenössischen Geschlechteranthropologie wird hier also der Eintritt von Frauen in das moderne Erziehungswesen legitimiert. Wir befinden uns 1836 in der ersten Phase des intensiven Ausbaus des allgemeinbildenden Schulwesens in Preußen. Die Pädagogische Gesellschaft unter ihrem spiritus rector ADOLPH DIESTERWEG verstand sich bekanntermaßen als Sachwalterin dieser Angelegenheit des allgemeinen Fortschritts. Ihre Verhandlungen dienten dem Ziel, diesen Ausbau zu fördern und Wege und Methoden zur Verbesserung des Schulwesens zu erörtern. In diesem Sinne fährt BORMANN dann auch fort, wenn er erläutert, daß mit der quasi natürlichen Neigung der Frauen ihre planmäßige Ausbildung keineswegs erledigt sei. „Aber dennoch kann man auf die Dauer das Hervortreten oder vielmehr das Herausbrechen solcher schlummernder Kräfte nicht dem Ungefähr preisgeben; man darf es nicht, wenn diese Kräfte auf eine Tätigkeit sich hinrichten sollen, die als eine notwendige in einem wesentlichen Ganzen erscheint. Ist es erwiesen, daß für die Bildung der weiblichen Jugend die Beihülfe der Lehrerinnen unumgänglich erfordert wird, so muß es auch Veranstaltungen geben, um Lehrerinnen zu bilden.“ Der Vortrag löste in den folgenden Jahren eine kontroverse Debatte in der Gesellschaft aus, die im einzelnen nicht weiter verfolgt werden soll (BLOCHMANN 1988). BORMANN vertrat als Direktor des von ihm vorgestellten Seminars eigene berufsständische Interessen und war schon deshalb an Legitimation und Ausbau der Lehrerinnenbildung interessiert. Als 1837 in der Provinz Brandenburg das erste Reglement für weibliche Lehrerinnen erlassen wurde, galt er als einer der Protagonisten dieser Regelung.

Hier interessieren die Argumente BORMANNS, denn in modifizierter Form spielen sie bis heute in der Diskussion der Feminisierung des Lehrberuf eine Rolle. Der Beruf gilt nicht nur populär und bei vielen jungen Frauen, die ihn wählen, als „weiblich“, sondern es werden auch immer neue Anläufe aus den unterschiedlichsten pädagogischen und gesellschaftspolitischen Lagern mit den unterschiedlichsten Intentionen gemacht, um ihn als weiblich zu definieren. Was diese „Feminisierung“ für das Berufsverständnis von Lehrern und Lehrerinnen und damit für einen wesentlichen Aspekt der Qualität der schulischen Arbeit bedeutet, ist umstritten. Die aktuelle Debatte befaßt sich mit der pädagogischen und sozialen Bedeutung der weiblichen Konnotation des Berufsverständnisses (HÄNSEL 1991, 1992, 1994), fragt nach der Qualität schulischer Arbeit von Lehrerinnen (FISCHER u. a. 1996) oder will das Berufsverständnis empirisch aufklären (BREHMER 1987; FLAAKE 1989, 1993). Diese jüngste Debatte, bildungs- und gesellschaftspolitisch durch die Frauenbewegung initiiert, gibt zum einen Anlaß, den historischen Prozeß zu rekonstruieren, in dem die ältere Frauenbewegung als Lehrerinnenbewegung in enger Verbindung mit schulreformerischen Kräften von 1890 bis 1933 die Feminisierung des Lehrerinnenberufs vorangetrieben hat. Zum anderen soll über die historische Fallstudie hinaus die Bedeutung der Feminisierung des Berufs für das Berufsverständnis herausgearbeitet und in epochale Veränderungen des Verständnisses von Schule eingebettet werden. Welche schulpädagogischen Entwicklungen die Feminisierung im quantitativen Sinn vorangetrieben haben und welchen Einfluß sie auf das Berufsbild und das Berufsverständnis von Lehrern und Lehrerinnen gehabt haben, wird deshalb ebenso gefragt werden wie auch in der Gegenrichtung, ob die Veränderungen des Berufsverständnisses und des Berufsbildes, die zeitgleich mit den durch Industrialisierung und Urbanisierung hervorgerufenen Veränderungen des Erziehungssystems stattfanden, mit der Feminisierung in Verbindung zu bringen sind.

Ich werde zunächst den Verlauf der Feminisierung in ausgewählten europäischen Ländern und Nordamerika in Kürze und ohne Anspruch auf Vollständigkeit skizzieren. An einem bisher wenig beachteten Aspekt der Geschichte der Reformpädagogik, dem erstaunlich hohen Anteil von Frauen sowohl bei der Entwicklung ihrer Programmatik wie auch bei der Etablierung alternativer Praxen von Schule (JACOBI 1996), möchte ich sodann in einem zweiten Teil aufzeigen, wie stark das Berufsbild des Lehrers durch die Feminisierung des Berufes geprägt ist und daß die Reformpädagogik als Instrument der Krisenbearbeitung von Modernisierungstendenzen durch das Bildungssystem (so TENORTH 1985 und ULLRICH 1990) mit einer neuen Prägung des Berufsbildes in den ersten drei Jahrzehnten des zwanzigsten Jahrhunderts dazu einen erheblichen Beitrag geleistet hat. Anders ausgedrückt ist meine These, daß diese Prägung des Berufs als Antwort auf Herausforderungen der Modernisierungsprozesse an die kulturelle Reproduktion in der Schule interpretiert werden kann. Zum Schluß soll diese Interpretation mit aktuellen Thesen zur Professionalität von Lehrern und Lehrerinnen konfrontiert werden. Dazu sollen vor allem die anregenden Thesen, die DAGMAR HÄNSEL zu dieser Frage aufgestellt hat, diskutiert werden. Die schwierige, bei dieser Debatte immer mitschwingende Frage nach dem sozialen Status des Lehrberufs wird, da es beim gegenwärtigen Stand der Forschung unmöglich ist, sie historisch-empirisch halbwegs befriedigend zu diskutieren, nicht explizit erörtert.

## 1. *Der Prozeß der Feminisierung*

Die Entwicklung des Lehrberufs an allgemeinbildenden Schulen für die breite Masse der Kinder ist durch die Entstehung geregelter Zugangsvoraussetzungen zur Ausbildung, Ausbildungsordnungen und Abschlußregelungen, die wiederum Gehälter und Anstellungsbedingungen nach sich zogen, bestimmt. Der Beruf hat sich im 19. Jahrhundert im Zusammenhang mit dem Auf- und Ausbau des öffentlichen Schulwesens etabliert. Allerdings hat sich der soziale Status in den verschiedenen Ländern, die im 19. Jahrhundert durch Industrialisierung und Urbanisierung geprägt wurden, sehr unterschiedlich entwickelt. Gleichzeitig, und zwar offensichtlich nicht immer parallel zum männlichen Beruf, etablierte sich der Beruf als Frauenberuf in ganz unterschiedlicher Weise. (Den besten Überblick bietet immer noch ALBISETTI 1993.)

Amerikanische Forscher und Forscherinnen haben lange Zeit die These vertreten, daß der Grad der Entwicklung des öffentlichen allgemeinbildenden Schulsystems ablesbar sei an der Entwicklung des Lehrberufs zu einem Frauenberuf (s. vor allem die Arbeiten von TYACK/STROBER 1981; STROBER 1993). Ihr Argument lautet: Je stärker das öffentliche Schulwesen ausgebaut wurde, desto größer wurde der Anteil der Frauen im Lehrberuf. Dies führte dazu, daß der Beruf schließlich ein „Frauenberuf“ wurde. „Typing durch tipping“ nennen die Autorinnen diesen Umschlag vom „Männerberuf“ zum „Frauenberuf“. Durch diesen Umschlag wurde der gesellschaftlich niedrigere Status des Berufes festgeschrieben. Die Autorinnen interpretieren diesen Prozeß der Feminisierung als Modernisierungsprozeß des Schulwesens.

Der Blick auf die Prozentzahlen des weiblichen Anteils am Lehrkörper in verschiedenen Ländern (Anhang, Tabelle 1a) aus dem Zeitraum zwischen 1900 und 1910 zeigt uns jedoch, daß die Analyse nicht generalisiert werden kann. Sowohl Deutschland als auch Frankreich hatten zu dieser Zeit ein weitgehend ausgebautes Schulwesen mit hoher Bildungsbeteiligung. Im Vergleich zu England und den USA ist in beiden Ländern der Anteil der Frauen sehr viel niedriger, allerdings liegt der Wert für Deutschland noch einmal erheblich unter dem für Frankreich. Das Argument ist grob simplifizierend, denn zu viele Faktoren haben die Bedingungen des Eintritts von Frauen in das Berufsfeld bestimmt: die unterschiedliche Entwicklung des allgemeinbildenden Schulwesens und die davon beeinflusste Herausbildung des Berufsprofils mit den obengenannten Aspekten (Zugangsvoraussetzungen, Ausbildungsordnungen, Abschlüsse, Laufbahnen und Gehälter) im Erziehungssystem selbst. Religion und die daraus resultierenden Vorstellungen der Geschlechtererziehung, Modellbildung durch religiöse Formen der Elementarunterweisung, die seit der Reformationszeit in den verschiedenen europäischen Ländern praktiziert wurde, haben jeweils unterschiedliche Berufsbilder für Männer und Frauen hervorgebracht. Einflußreich war auch die Form der Nationalstaatsbildung. Vor allem die Ausgestaltung des „öffentlichen Dienstes“ hat die Art und Weise beeinflusst, wie Frauen den Beruf ergreifen und ausgestalten konnten.

Schließlich spielte der Stand der Normierung des höheren Schulwesens bei der Entwicklung des Frauenanteils im Lehrberuf eine Rolle. Die politischen Strategien der Interessenverbände der Lehrerinnen, die sowohl die bewußte Angleichung wie auch die bewußt betonte Differenz des höheren Mädchen-

schulwesens zu den Knabenschulen und Lehrerausbildungsgängen gewählt haben, sind aufgrund all dieser genannten Faktoren sehr unterschiedlichen Mustern gefolgt. So ist es in Deutschland im Vergleich zu England und den USA durch die frühe Entwicklung des staatlich organisierten öffentlichen Schulwesens zu einer deutlichen Verzögerung des Feminisierungstrends gekommen. Dagegen kam es in Frankreich, wo die Entwicklung der deutschen am ähnlichsten war, aufgrund religiöser Prägungen durch den Katholizismus zu einer spezifischen Form der Feminisierung des Elementarschullehrberufs. Sie unterschied sich insofern von der deutschen, als das geschlechtssegregierte Elementarschulwesen der 3. Republik nur Lehrerinnen an den Mädchenschulen anstellte.

Im 20. Jahrhundert erfuhr der Beruf in einigen Ländern eine entscheidende Veränderung durch die Aufhebung des „Heiratsverbots“ für Lehrerinnen. Wenn auch das Heiratsverbot in der Literatur zumeist als Ausschließungsinstrument für Frauen gesehen wird, so ist festzustellen, daß die Zulassung verheirateter Frauen keineswegs als das „Einfallstor“ von Frauen in ein ehemals männlich dominiertes Berufsfeld zu identifizieren ist. Vielmehr hatte das Heiratsverbot oft weniger die Funktion, Frauen aus dem Beruf fernzuhalten, als die, für junge und unverheiratete Frauen die Konkurrenz verheirateter Frauen auszuschalten. Insofern ist es nicht verwunderlich, daß beispielsweise die größte Berufsvereinigung von Frauen in Deutschland vor dem ersten Weltkrieg, der Allgemeine Deutsche Lehrerinnenverein (ADLV), lange an seiner Gegnerschaft gegen die verheiratete Lehrerin festhielt. Dies wiederum schließt nicht aus, daß das Heiratsverbot situativ bis weit ins zwanzigste Jahrhundert als Instrument zur Verhinderung weiblicher Konkurrenz für Männer eingesetzt wurde.<sup>1</sup>

Für das 20. Jahrhundert gilt, daß die allgemeine Tendenz zur Feminisierung des Berufs anhält, im Elementarschulbereich mit stärkerer Tendenz; aber auch Zahlen aus dem Sekundarbereich in den siebziger Jahren und von 1985/86 zeigen, daß der Anteil von Frauen in den meisten Ländern nach wie vor steigt (Tabelle 1b). Die genaueren Daten von HUEKAMP demonstrieren die historische Entwicklung in Deutschland von 1921 bis 1941 im höheren Schulwesen (Tabellen 2–4). Wir können von einem stetigen Anstieg von Frauen ausgehen mit einem kleinen Knick in den frühen dreißiger Jahren. Festzuhalten bleibt, daß „höheres Schulwesen“ für den Zeitraum 1921 bis 1941 nicht identisch ist mit dem Sekundarbereich in den siebziger Jahren. Insofern ist die Vergleichbarkeit der Daten eingeschränkt, und zwar sowohl im diachronen Vergleich eines Landes wie auch im synchronen zwischen mehreren Ländern. Das Bild wird noch komplizierter: Die Daten aus den siebziger Jahren bedeuten, daß hier auch alle Teilzeitkräfte mit eingeschlossen sind. Generell ist davon auszugehen, daß der Anteil der Teilzeitkräfte bei den Frauen viel höher liegt als bei den Männern, ein Aspekt, der für das Berufsverständnis nicht unerheblich sein dürfte. Dennoch kann aufgrund der Tabellen 2 bis 4 festgehalten werden: Der Trend zur Femini-

1 Eine genaue Untersuchung der Zeitspanne nach 1945 unter dem Gesichtspunkt der Lehrerinnenarbeitsplätze liegt m. W. noch nicht vor; mein Eindruck ist jedoch, daß diese letzte Anwendung der Klausel zum Ausschluß verheirateter Frauen sich eher auf Frauen im höheren Schuldienst als im Volksschuldienst bezog.



sierung ist anhaltend für die Jahrzehnte nach 1920 festzustellen und fand, allerdings in unterschiedlicher Intensität, in fast allen Segmenten des Lehrberufs statt.<sup>2</sup>

## 2. Verweiblichung der Pädagogik. Eine Facette der Reformpädagogik als Modernisierungsstrategie?

Wird die Darstellung der reformpädagogischen Bewegung unter dem Aspekt der Geschlechtergeschichte betrachtet, so bildet die Geschichte des Lehrberufs eine Veranschaulichung der These von der reformpädagogischen Reaktion auf „äußere Modernisierung der Erziehungsbedingungen“ durch „innere Entmodernisierung“ (TENORTH 1985; ULLRICH 1990). Mit Hilfe des lebensweltlichen Erziehungsdenkens ist dieser Prozeß nicht nur von Frauen als Trägerinnen der Reformpädagogik aktiv mitgestaltet worden, sondern die Feminisierung des Berufs war im historischen Kontext der Epoche zwischen 1890 und 1933 insofern bedeutend, als sich das Berufsverständnis aller Hierarchiestufen des Lehrberufs veränderte. Die Verbindung zwischen Frauenbewegung, Berufspolitik von Lehrerinnen und Reformpädagogik steht deshalb im Zentrum des folgenden Abschnitts. Zunächst soll auf die Tradition des „gemäßigten Flügels“, sodann auf den „radikalen Flügel“ der Frauenbewegung eingegangen werden.<sup>3</sup>

Die Selbstinterpretation des eigenen berufspolitischen Handelns der Protagonistinnen der mehrheitlich dem gemäßigten Flügel angehörenden Lehrerinnenbewegung enthielt viele Bestandteile der von NIETZSCHE geprägten Kulturkritik der Jahrhundertwende. Sie teilte diese Kulturkritik mit der Reformpädagogik. Wenn HELENE LANGE in ihrem Aufsatz über die ersten Abiturientinnen von 1896 darlegt, welches spezifische Bildungsverständnis sich in den Berliner Gymnasialkursen entwickelt hat, dann liest sich das über Strecken wie eine reformpädagogische Schrift. Sie betont die Bedeutung von Jugendfreundschaften und körperlicher Bewegung für die jugendliche Entwicklung. Mit einer Aussage wie: „... wir haben den Lehrern unserer Anstalt für die Hingebung zu danken, mit der sie ihre Schülerinnen gefördert, und das Verständnis, mit dem sie für neuere Verhältnisse neue Wege zu finden gewußt haben. Erforderten und erlaubten doch die Verhältnisse geradezu ein Individualisieren innerhalb der Methoden, ein Anpassen, das eine gewisse Freiheit in Bezug auf Einzelpensen voraussetzt“ (LANGE 1928, Bd. 1, S. 174) formuliert sie die reformpädagogischen Grundprinzipien von Individualisierung des Lehrens und Lernens. Den Griff zur „inneren Entmodernisierung“ als Antwort auf die Modernisierung demonstriert die Rede GEORG KERSCHENSTEINERS anlässlich

2 In den meisten europäischen OECD-Ländern fand eine starke Feminisierung zwischen den sechziger und frühen achtziger Jahren statt. Es gibt aber auch Länder, die 1960 bereits auf einem hohen Niveau einen stabilen Frauenanteil hatten oder die ein niedrigeres Niveau behielten (s. OECD 1990, S. 33 f.).

3 „Gemäßigt“ und „radikal“ sind Selbstbezeichnungen, beide Gruppierungen gehörten im Kaiserreich dem bürgerlichen Lager an. Die Unterschiede lagen in Nuancen der Politik, beispielsweise in Fragen der Strategien zur Durchsetzung des Frauenstimmrechts oder in unterschiedlichen Positionen zur Einführung der Koedukation in höheren Schulen.

der Protestkundgebung des ADLV zur schmähhlichen Behandlung der Lehrerinnenfrage auf dem Deutschen Lehrertag 1906: „Mit welchem Rechte aber geben wir dem abstrakten Verstand ein solches Übergewicht über die anderen psychischen Eigenschaften des Menschen? ... – wir legen viel zu viel Gewicht auf die Hypertrophie des Gehirns und so wenig auf ein starkes Wollen und ein tiefes Gemüt. Wenn aber einmal Wollen und Fühlen gleichberechtigt sind mit Denken, dann werden wir zu der Überzeugung kommen müssen, daß in dem weiblichen Element etwas steckt, das diesem Wollen und Fühlen eine ungeheure Kraft geben wird“ (LANGE 1928, Bd. 1, 1928, S. 323). Tief befriedigt wird dieser Redeauszug von HELENE LANGE zitiert als Genugtuung für die erlittene Schmach durch den Lehrer LAUBE, der den Lehrerinnen die Berufsfähigkeit abgesprochen hatte.

Die Nähe zwischen Frauenbewegung und Reformpädagogik, ja ihre gelegentliche Interferenz läßt sich also auf vielfältigen Ebenen von 1890 bis in die zwanziger Jahre hinein verfolgen.<sup>4</sup> Ihre enge Verflechtung mit der eher staatsorientierten Variante der Reformpädagogik soll an einem prominenten Ausschnitt von GERTRUD BÄUMERS bildungspolitischem Engagement verdeutlicht werden: Es geht um den Pädagogischen Kongreß des Deutschen Ausschusses für Erziehung und Unterricht in Weimar 1926. THEODOR LITT hielt die vielbeachtete Rede: „Die gegenwärtige pädagogische Lage und ihre Forderungen“. Er kritisierte scharf die reformpädagogischen Vorstellung vom charismatischer Lehrer, wies die Idee des Führertums des Lehrers zurück und hob die Bedeutung seines handwerklichen Könnens hervor, kurz: Die Aufgabe der Schule als Unterrichtsanstalt wurde betont. In der Rede finden sich alle Topoi, die bis heute in den Argumentationsfundus der Kritik an der Reformpädagogik gehören.

GERTRUD BÄUMER, als Rednerin zum Thema „Das neue Lebensgefühl und seine Entwicklung auf das deutsche Bildungsgut“ bei der gleichen Veranstaltung vorgesehen, wich zunächst von ihrem vorbereiteten Manuskript ab, um LITTS Ausführungen nicht unwidersprochen stehen zu lassen. Besonders gestört hat sie die LITTSche Kritik am „revolutionären“ Bild vom Lehrer als Führer. Nicht einen Führer als geistigen Diktator sah sie als wünschenswerten Typus, sondern einen „Führer-Erlöser“, einen, der die Menschen nicht unter seine Gewalt bringen, sondern im Gegenteil „frei machen will. Dessen Ziele nicht auf Unterwerfung sondern auf Entfaltung“ gerichtet seien. Zu Recht wies LITT in seinem Schlußwort darauf hin, daß er genau diesen Typ, den Religionsstifter, im Blick hatte, als er die Führeridee in der Pädagogik zurückwies. Im weiteren Verlauf ihrer Rede forderte BÄUMER ganz im Stil der zeitgenössischen Modernitätskritik mit der üblichen reformpädagogischen Rhetorik Ganzheitlichkeit als Prinzip der Erziehung. Der Tätigkeit der Erziehung umfasse nun einmal das Führerverhältnis, und die „Besorgnis um das Schicksal der Seele in der Entwicklung der arbeitsteiligen Zivilisation, die Sorge um die Möglichkeit einer Totalität der sich spezialisierenden Gesellschaft ...“ (BÄUMER 1927, S. 32) bestimmten ihre weiteren Überlegungen. Die Kulturkritik wird pädagogisch gewendet durch eine Neubewertung „der schöpferischen Kräfte“ für die schulische Arbeit. Spontaneität, höhere Bewertung körperlicher Bildung (J.J.) und künstlerische Entfaltung der Kinder in der Schule waren nach BÄUMER die adäquaten Ant-

4 Die Selbstbeschreibung dieser Nähe findet sich exemplarisch in POEHLMANN 1925.

worten auf die Herausforderungen der Zeit. Damit setzt sie sich auch implizit von LITTS Ansatz der Betonung des Handwerklichen in der Schulpädagogik ab. Ein weiterer wesentlicher Dissens zwischen LITT und BÄUMER, der dann von EMMY BECKMANN, damals schon Stadtschulrätin in Hamburg und Nachfolgerin von HELENE LANGE als Vorsitzende des ADLV, in der Diskussion noch einmal aufgegriffen wurde, liegt in der Beurteilung der Demokratisierung der Bildungszugänge. Was die quantitative Ausweitung von Schulbesuch, die Zunahme von höheren Abschlüssen, also jener Wandel, der die Schulgeschichte des zwanzigsten Jahrhundert am stärksten geprägt hat, für die Pädagogik bedeutet, wurde kontrovers diskutiert. Während LITT diese Herausforderung nicht als Aufforderung zur vollkommenen Neudeutung des Geltungsbereichs der Pädagogik begriff, sondern ausdrücklich davor warnte, lag für BÄUMER in der „Seelenlage der Massen“ eben die Begründung für eine Neudefinition der Pädagogik.

Wir haben also in BÄUMERS Rede ein schönes Beispiel für die Reformpädagogik als eine Antwort auf Modernisierungstendenzen, als Antwort auf die vielfach beschriebene Erfahrung vom Verlust sicherer traditioneller Orientierungen im Erziehungshandeln. BÄUMERS Antwort ist „lebensweltlich“ gegen die „Amerikanisierung“ der Welt orientiert. Diese „Remythisierung“, um einen Begriff von OELKERS aufzugreifen, sollte jedoch nicht blind für die Ambivalenz dieses pädagogischen Credo machen. GERTRUD BÄUMER war gleichzeitig aktive Unterstützerin von Demokratisierungstendenzen im Bildungswesen der Weimarer Republik und gehörte, um nur eine von vielen Aktivitäten herauszugreifen, dem Kuratorium der Arbeiterabiturientenkurse von FRITZ KARSEN an (RADDE 1973, S. 162). Das momentan modische Bild der Reformpädagogik als undemokratischer Bewegung in der Weimarer Republik sollte sich durch solche Informationen etwas irritieren lassen.

Was zeigt diese Interferenz zwischen Frauenbewegung und Reformpädagogik für die Ausgangsfrage: Feminisierung des Lehrberufs als Antwort auf Modernisierung? Die führenden Vertreterinnen der Lehrerinnenbewegung und der Frauenbewegung beteiligten sich an der Ausgestaltung des Berufsbildes im Verlauf der reformpädagogischen Epoche. Die Zunahme des Frauenanteils findet auf den Ebenen der Definition des Berufes, d.h. der Bestimmung seiner pädagogischen Aufgaben und seiner kulturellen Bedeutung, eine Entsprechung in den Aktivitäten der reformpädagogisch orientierten Protagonistinnen des ADLV. Dabei speiste sich deren Vorstellungswelt durchaus aus einem von der älteren Berufsstruktur des Lehrberufs von Frauen geprägten Bild, in dem die Differenzierung in häusliche und schulische Erziehung noch keine entscheidende Rolle gespielt hatte. Nicht zuletzt hieß die Zeitschrift des Verbandes bis zum Jahrgang 1909/10 „Die Lehrerin in Schule und Haus“, bevor sie in „Die Lehrerin“ umbenannt wurde. Es gab also Bestände in der Tradition des weiblichen Lehrberufs, auf die um die Jahrhundertwende und noch in den zwanziger Jahren in der Absicht zurückgegriffen werden konnte, die Schule „menschlicher“ zu gestalten.

Noch deutlicher wird dieser modernisierungskritische lebensweltliche Aspekt an der engen Verflechtung von Frauen des radikalen Flügels mit der Landerziehungsheimbewegung, in deren pädagogischem Zentrum die ganzheitliche Lebensform steht. Am Beispiel der Geschichte der Odenwaldschule tritt die Überschneidung der beiden Bewegungen deutlich hervor: Zu nennen sind der

50%ige Anteil der weiblichen Mitarbeiter zwischen 1901 und 1933 sowie der überdurchschnittlich hohe Anteil an akademisch qualifizierten Lehrerinnen (bis hin zur Promotion) unter den Mitarbeiterinnen. Diese Besetzung des Kollegiums gilt ebenso für die Gründungs- wie für die Nachkriegszeit und ändert sich auch im Ersten Weltkrieg nicht (SCHWITALSKI 1996). Für die Anziehungskraft der Odenwaldschule auf Lehrerinnen sind verschiedene Gründe zu nennen. Der Leiter und die Leiterin, PAUL GEHEEB und EDITH GEHEEB CASSIRER, standen vor und während ihrer Tätigkeit an der Schule in engem Kontakt mit einer Reihe von führenden Frauen der Frauenbewegung, und zwar ganz überwiegend mit solchen des sogenannten radikalen Flügels. PAUL GEHEEBs enge Freundschaft mit MINNA CAUER ist bekannt. Noch nach 1900 fragte LIDA GUSTAVA HEYMANN bei GEHEEB an, ob er nicht die Leitung des geplanten Mädchengymnasiums in Hamburg übernehmen könne. Er besaß also das Vertrauen dieser Sprecherin und Aktivistin der Frauenbewegung. EDITH CASSIRER war als Schülerin ALICE SALOMONS durch deren Vermittlung zunächst in der Freien Schulgemeinde Wickersdorf tätig, wo sie GEHEEB kennenlernte. Das Konzept der Arbeits- und Lebensgemeinschaft, wie das Ehepaar GEHEEB es in der Odenwaldschule zu verwirklichen suchte, kam offensichtlich einem Bedürfnis von Frauen nach einer ganzheitlichen Pädagogik entgegen. ALWINE VON KELLER, neben EDITH CASSIRER die einflußreichste Lehrerin an der Odenwaldschule, die seit 1920 dort lebte und unterrichtete und mit dem Aufbau der „École de l'Humanité“ in der Schweizer Emigration beteiligt war, verkörpert biographisch in eindrucksvoller Weise die enge Verzahnung von Frauenbewegung, Lebensreformbewegung und Reformpädagogik.<sup>5</sup> Gegen den Willen ihrer Eltern setzte sie ihr Lehrerinnenstudium durch, baute später, nach zwei sehr kurzen Ehen, die Schule in Hellerau auf, das Lebensformexperiment bei Dresden, das heute mehr für sein architektonisches und künstlerisches Vermächtnis bekannt ist, und fand dann schließlich mit ihren Kindern für lange Jahre an der Odenwaldschule ihren Platz.

Die Verbindungslinien zwischen Gruppierungen der Frauenbewegung und Gruppierungen der Reformpädagogik zeigen, daß die Pädagogisierung der Lebenswelt eine deutliche Geschlechterdimension trug. Sie prägte das Verständnis des Berufs in den Jahrzehnten seit dem Ersten Weltkrieg in nachhaltiger Weise.

### 3. Professionalisierung, Feminisierung und Ausgestaltung des Berufsverständnisses

Dieser Feminisierungsschub durch die Reformpädagogik wurde auch durch den nationalsozialistischen Versuch, die akademisch gebildeten Lehrerinnen zurückzudrängen und die Akademisierung der Volksschullehrerbildung rückgängig zu machen, nicht erheblich gebremst. Akademisierung und Feminisie-

5 Die Informationen beruhen auf der unveröffentlichten Autobiographie A. v. KELLERS, die als Manuskript im Archiv der Odenwaldschule liegt und die mir als Kopie vorlag. Die Autobiographie wurde nach dem Zweiten Weltkrieg von der Autorin in der Schweiz verfaßt. Zu diesem Zeitpunkt war A. v. KELLER nicht mehr an der École de l'humanité tätig, sondern lebte in Ascona.

rung des Volksschullehrerberufs sind jedenfalls in der Bundesrepublik durchaus Hand in Hand gegangen (Tabelle 6). Die historische Entwicklung ist klar erkennbar, ein steter Trend, eine unterschiedliche Steigerungsrate allerdings in den verschiedenen Schulstufen: stärker in Grund- und Hauptschulen – für die es leider keine gesonderten Statistiken gibt – und schwächer im Gymnasium. Tabelle 5 zeigt die Verteilung auf die einzelnen Schultypen noch einmal für 1993, das Jahr, aus dem meine letzten Daten stammen. Was in diese Statistik nicht eingeht, ist der Anteil der Teilzeitkräfte, von denen wir aber wissen, daß sie fast ausschließlich weiblichen Geschlechts sind. Die Einführung der Teilzeitarbeit 1969 kann also als ein Grund für die besonders hohen Steigerungsraten des Frauenanteils in den siebziger Jahren gesehen werden, erklärt jedoch nicht die hohe Steigerungsrate bei den Grund- und Hauptschullehrern in den sechziger Jahren. Auch ist der Anteil der Teilzeitkräfte bei den Grundschullehrerinnen insgesamt höher als bei den Gymnasiallehrerinnen.

Ein steter Aufwärtstrend ist also in allen Schularten zu verzeichnen. Für die neuen Bundesländer hatte ich zur historischen Entwicklung keine Vergleichszahlen vorliegen, die Feminisierung ist (Tabelle 6) jedoch noch weiter fortgeschritten: Der Prozentsatz allgemein liegt bei 75 %, die Verteilung auf die einzelnen Schularten ist nicht so weit gestreut wie in den alten Bundesländern. (Die Besonderheiten der Ausbildungsgänge in der DDR lasse ich an dieser Stelle außer Betracht.) Die Trends sind deutlich: Die apokalyptischen Aussichten für den Beruf, die JOSEF KLINGLER 1970 als Fazit aus einer empirischen Untersuchung zum Berufsverständnis und zur Berufszufriedenheit von österreichischen Pflichtschullehrern und -lehrerinnen formulierte, sind so nicht eingetreten: „Das wichtigste Ziel der Standespolitik im Lehrberuf sollte darin bestehen, möglichst viele Männer für den Beruf zu gewinnen. Die nötigen Maßnahmen – vor allem eine Verbesserung der Besoldung und der Aufstiegsmöglichkeiten – liegen nicht nur im Interesse der Lehrer, denen bessere Lebensbedingungen geboten werden, sondern entscheiden letzten Endes über den Bestand oder die Auflösung des Lehrberufs.“ Der Beruf besteht auch 25 Jahre später noch weiter mit einem wesentlich erhöhten Frauenanteil und hat in Deutschland (West) seit den siebziger Jahren wenig Einbußen in bezug auf Besoldung und Ausgestaltung der Arbeitsbedingungen (Stundenzahl, Lehrer-Schülerinnen-Relation, Fortbildung etc.) zu verzeichnen. Auch der Beruf des höheren Lehramtes liegt mit einem Frauenanteil von 43 % (1993) immer noch an der Spitze aller Berufsgruppen mit einem akademischen Fachstudium. Die Feminisierung kann also nicht umstandslos als Begleiterscheinung oder Verursacherin einer Abwertung des Berufs gelten.

Die Berufssoziologie, die Sozialgeschichte und die Erziehungswissenschaft haben sich jeweils mit dem Lehrberuf als Profession befaßt.<sup>6</sup> Wie die Problematik der Feminisierung in diesen jeweiligen Forschungszusammenhängen behandelt wird, soll im folgenden betrachtet werden. In den klassischen älteren berufssoziologischen Analysen wird ein hoher Frauenanteil per se als ein Zeichen für unvollkommene Professionalisierung angesehen. „Richtige Professionen“ schließen nach diesem Konzept Frauen aus. Sie definieren die Ausbildung, die

6 Zur begriffsgeschichtlichen Problematik des aus dem Angloamerikanischen übernommenen Begriffs und des gelegentlich synonym gebrauchten deutschen „Bildungsbürger“ s. unten (CONZE/KOCKA 1985, S. 17ff.; SIEGRIST 1988).

Zulassung, die Prüfung und Berufszulassung und kontrollieren die Ausführung des Berufes selbständig und unabhängig von ihrem Klienten. Sie wenden wissenschaftlich erworbene Kenntnisse und Methoden autonom konkret auf Fälle bezogen an. In diesem Sinn gibt es sowieso eigentlich nur zwei klassische Professionen: die Mediziner und die Rechtsanwälte. Alle diese Definitionen gelten für den Lehrberuf nur mit Einschränkungen. Die Gründe für den Ausschluß des Berufs des Elementarschullehrers liegen auf der Hand: Die Verwissenschaftlichung der Ausbildung ist zögerlich bzw. unvollkommen durchgesetzt. Aber auch der Beruf des Gymnasiallehrers kann nur bedingt als Profession eingeordnet werden. Die Abhängigkeit des Berufsstandes in allen genannten Rahmenbedingungen vom Staat unterscheidet den Lehrberuf von den anderen Professionen, die autonom über Zugangsbedingung, Ausbildungsordnungen und Ausgestaltung des Berufes bestimmen (JARAUSCH 1988). Interessant, weil durch keinerlei berufsinterne Gründe legitimiert, ist die berufssoziologische Behauptung, eine richtige Profession sei immer darauf bedacht, den Frauenanteil gering zu halten.

In kritischer Abgrenzung zu dieser Interpretation von Professionalisierung des Lehrerberufs hat vor allem DAGMAR HÄNSEL in den letzten Jahren unter dem Gesichtspunkt der Feminisierung die Professionalisierungsdiskussion aufgegriffen. Sie hat dazu im wesentlichen drei Aspekte erörtert: die Geschlechterkonnotationen im Berufsverständnis als inhaltliche Bestimmungen der Berufsausübung (HÄNSEL 1991), die professionsgeschichtliche Entwicklung unter dem Gesichtspunkt der Feminisierung (HÄNSEL 1992) und die Entwicklung des Arbeitsmarktes unter geschlechtergeschichtlicher Perspektive (HÄNSEL 1994). Die Autorin faßt die Feminisierung des Berufs als eine dem Inhalt des Berufs angemessene Entwicklung, ausgehend von zwei Autoren der zwanziger Jahre, die in ihrer Weise spezifisch zeitgenössische Vorstellungen von „männlichen“ und „weiblichen“ Erziehungsformen identifizieren. Insofern operiert HÄNSEL mit idealtypischen Geschlechterbildern (Fachlehrer/Kinderbetreuerin = männlich/weiblich), die von einer überhistorischen Bestimmung dessen ausgehen, was Erziehung und was den „Geschlechtscharakter“ ausmacht. Sie greift NOHLS lebensphilosophische und BERNFELDS psychoanalytische Vorstellungen auf und erweitert sie um die berufssoziologische Dimension. Die Struktur des Fachlehrers und der Kinderbetreuerin mit der dazugehörigen geschlechtlichen Konnotation wird ihres Erachtens von den veränderten Anforderungen, die an die schulische Erziehung durch die Modernisierung der Gesellschaft gestellt werden, zunehmend zugunsten der letzteren verändert.

Hier muß kritisch angefragt werden, ob Geschlechterstereotypen und pädagogische Aufgaben wirklich ineinander aufgehen. Die von HÄNSEL ins Feld geführten Veränderungen schulischen Lernens (Stichworte: Individualisierung, Vernetzung des Wissens etc.) mögen zwar das Prinzip der fachlichen Ausbildung der Lehrer im Sekundarbereich verändern, ob die extrafachlichen Qualifikationen, die nun gefordert sind, allerdings mit einer geschlechtlichen Konnotation versehen werden können, ist doch sehr fraglich. Auskunft darüber kann eigentlich nur eine empirische Unterrichtsforschung geben, die diesen Zusammenhang zu ihrem Thema macht. SCHÜMER (1992) hat auf die hierzu unbefriedigende Forschungslage hingewiesen. Berufssoziologisch ist der Aspekt der unterschiedlichen Ausgestaltung des Berufes innerhalb der Gruppe der Frauen hervorzuheben. Wie CACOUAULT-BITAUD (1993) in einer empirischen Untersu-

chung der Berufs- und Familienbiographien französischer Sekundarschullehrerinnen gezeigt hat, geht für die französischen Lehrerinnen dieser Schulstufe im diachronen Vergleich (Berufsanfängerinnen in den zwanziger Jahren mit Berufsanfängerinnen in den sechziger Jahren) die Orientierung von der ausschließlichen Fachbezogenheit zu einer stärkeren Bezugnahme auf pädagogische Expertise. Die Geschlechterstereotypisierung deckt sich also empirisch nicht unbedingt mit der individuellen Ausgestaltung der Geschlechtszugehörigkeit und ist historisch wandelbar.

Für den hier behandelten historischen Zusammenhang der Frage nach Modernisierung durch Feminisierung ist weiterhin der zweite Aspekt von Interesse. HÄNSEL formuliert in kritischer Abgrenzung zur bisherigen Forschung, daß die Professionalisierung des Lehrberufs durch seine Feminisierung bestimmt sei. Die Profession sei damit zu „sich selbst“ gekommen. D.h., der Lehrberuf sei nun die Profession *par excellence*, weil in ihm das neuzeitliche Geschlechterverhältnis einen Ausdruck des Gleichgewichts gefunden habe. Diese Argumentation überzeugt wenig, weil sie eine abstrakte Definition dessen, wer den Beruf ausüben kann (nur Männer) nun durch eine angeblich aus dem Inhalt des Berufes sich ergebende Legitimation der Ausübung durch das andere Geschlecht ersetzt. Es leuchtet historisch nicht ein, warum ein Beruf mehr oder weniger (– oder geht es vielleicht eigentlich um „besser“ oder „schlechter“? –) professionalisiert sein soll, wenn Männer und Frauen gleichgewichtig in ihm vertreten sind. Diese These bekräftigt letztlich nur bestimmte Vorstellungen von Aufgaben des Lehrberufs, die, mit Geschlechterkonnotationen versehen, von HÄNSEL bereits früher unter der Überschrift „Die männliche und weibliche Form des Lehrerseins“ (so der Titel ihres Aufsatzes von 1992) entwickelt hat. Zur historischen Feinzeichnung muß ergänzt werden: Ist der Begriff Profession schon für den Gymnasiallehrer problematisch und wird zu Recht vorgeschlagen, ihn durch den des „Bildungsbürgers“ zu ersetzen, so sind die Volksschullehrer des 19. und frühen 20. Jahrhunderts weder als Professionelle noch als Bildungsbürger anzusprechen. Ob die Akademisierung der Elementarschullehrerausbildung sie zu Bildungsbürgern gemacht hat, muß füglich bezweifelt werden, denn bei deren endgültigen Etablierung als akademische Berufsgruppe nach 1945 hatte sich die Bezeichnung „Bildungsbürger“ selbst schon wieder überholt (JARAUSCH 1988). In der Berufsgeschichte der Lehrerinnen nun bricht sich die Problematik der Professionalisierung des Lehrberufs in eigensinniger Weise. MARION KLEWITZ (1989) hat herausgearbeitet, daß zum einen trotz gegenteiliger Selbstdarstellung der Lehrerinnenbewegung die Differenz zwischen Volksschullehrerinnen und Oberlehrerinnen im Kaiserreich berufspolitisch sehr wohl bedeutsam war. Der ADLV hat diesen Unterschied gern geleugnet, weil er das frauenpolitische Ziel der Erwerbstätigkeit ins Zentrum seiner Selbstdarstellung und Propaganda stellte. Faktisch hat der ADLV ganz überwiegend Oberlehrerinnenpolitik betrieben, wie man nicht zuletzt klassisch in HELENE LANGES Text zum „vierten Weg“ nachlesen kann (LANGE 1928 [1909], S. 342–350). Für LANGE stand fest, daß die seminaristische Ausbildung keinesfalls eine allgemeine Hochschulreife bieten könne. Aus Statusgründen mußte sie gleiche Zugangsvoraussetzungen für Frauen und Männer zum akademischen Studium auch an der philosophischen Fakultät fordern. Hier folgt LANGE dem Professionalisierungsschema der männlichen Gymnasialleh-

rer und grenzt die Volksschullehrerinnenausbildung faktisch aus der ersten Welle der Akademisierung des Lehrerinnenberufs aus. Die Debatte um die Akademisierung des Volksschullehrerberufs findet in den zwanziger Jahren und nach dem Zweiten Weltkrieg dann faktisch unter Ausklammerung der Geschlechterfrage statt. Diese komplizierten berufsgeschichtlichen Fragen werden von HÄNSEL nicht berücksichtigt, weil sie Akademisierung mit Professionsstatus gleichsetzt (HÄNSEL 1992).

Die anhaltende Feminisierung des Berufs nach der Akademisierung des Grund- und Hauptschullehrerberufs interpretiert HÄNSEL in ihrer dritten Veröffentlichung zum Thema mit Hilfe der Theorie vom geschlechtssegregierten Arbeitsmarkt. Die Folge der Akademisierung ist eine Reorganisation der geschlechtsspezifischen Berufshierarchie. Die Geschlechterstereotypen begleiten ihrer Meinung nach diesen Prozeß ideologisch. Die weibliche Perspektive auf den Beruf als eine Möglichkeit, Familien- und Berufspflichten zu vereinbaren, interpretiert sie als prägend für ein neues Berufsverständnis, das weiblich konnotiert sei. Unklar bleibt, ob es sich bei der Feminisierung um einen Ausschließungsmechanismus handelt oder ob durch die Feminisierung das Berufsverständnis aktiv ausgestaltet wurde. Beide Sichtweisen sind möglich und müssen sich nicht unbedingt ausschließen. Während der Arbeitsmarktaspekt für die berufsständische Interessenorganisation von Bedeutung ist, ist die Perspektive auf die Feminisierung als aktive Aneignung und Ausgestaltung eines Berufsfeldes durch überwiegend verheiratete Frauen, die häufig zugleich auch Mütter sind, unter dem Aspekt des Berufsverständnisses für Fragen der Lehrerbildung von großem Interesse.

Weiterführende Impulse für diesen Aspekt von Geschlechterverhältnissen und Berufsverständnis bietet der von TERHART (1992, 1994) vorgetragene berufsbiographische Ansatz. TERHART konstruiert nämlich auf der Basis neuerer berufssoziologischer Kritik an den Professionen (Expertokratie) und ihrem Berufsverständnis sowie auf der Basis einer mikrosoziologisch orientierten Berufssoziologie, die Lebenslaufkonstruktionen als Professionalisierungsstrategien versteht, einen neuen Zugang zu Professionalität von Lehrern: weder makrosoziologisch (definiert über Ausschließung, Rekrutierung, Organisation, Status etc.) noch normativ über Berufsethos (BREZINKA 1986; aber auch HÄNSEL 1991, 1992), sondern biographisch-empirisch sei ein Verständnis von Lehrerberufprofessionalität zu entwickeln. Dieses kann zwar die Frage nach normativen Vorgaben (Entwicklungsstufen der Professionalität) nicht lösen, aber doch den Erwartungshorizont der Beteiligten empirisch erhellen und damit in Aus- und Fortbildung der Geschlechterdimensionen des Berufes besser gerecht werden.

Für die historisch orientierte Ausgangsfrage nach der Modernisierung durch Feminisierung ergibt sich aus diesem Ansatz eine Möglichkeit, den Beruf als Männer- wie als Frauenberuf zu erfassen, ohne eine Hierarchie des Berufsverständnisses zu konstruieren. Die „Professionalisierungsstrategien“ der Frauen, die diesen Beruf in unterschiedlichen Zeiten und unter für seine Ausgestaltung sehr unterschiedlichen Bedingungen und mit sehr unterschiedlichen Zielsetzungen ergriffen haben, lassen sich dann als Berufskonstruktionen lesen, die das allgemeine Berufsverständnis ebenso geprägt haben wie die Strategien der Männer.



## Anhang

<b>Tabelle 1a: Anteil weiblicher Elementarschullehrer (Zeitraum zwischen 1900 und 1910)</b>	
Land	%
USA	80
England	75
Frankreich	49
Österreich	43
Schweiz	36
Deutschland	15,5
Nicht berücksichtigt sind die großen Abweichungen Stadt/Land und konfessionelle Profile in den einzelnen Ländern. Tendenziell gilt: höherer weiblicher Anteil in den Städten und höherer weiblicher Anteil in Gebieten mit katholischer Bevölkerung. (Eigene Zusammenstellung.)	

<b>Tabelle 1b: Anteil von Lehrerinnen nach 1986/87 im Sekundarbereich</b>		
Land	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II
England	50,4 %	50,6 %
Frankreich	60,8 %	49,5 %
Deutschland	48,1 %	30,6 %
Österreich	59,3 %	52,3 %
Quelle: OECD 1990, S. 29		

<b>Tabelle 2: Anteil von Lehrerinnen in den höheren Schulen Preußens (1921–1941)</b>	
Abgelegte Prüfungen pro facultate docendi	in %
1921	16,9
1929	30,9
1941	50,0
(Nach HUERKAMP in JACOBI 1993, S. 125f.)	

**Tabelle 3: Festangestellte Studienräte und Studienrätinnen in Preußen (1921–1941)**

Jahr	männlich	davon Direktoren	weiblich	davon Direktorinnen	weibl. in %
1921	11.696	930	984	19	7,8
1925	10.997	992	1.058	30	8,8
1929	13.228	1.098	1.701	59	11,4
1933	12.926	1.063	1.824	68	12,4
1937	12.175	960	1.609	32	11,7
1941	13.347	1.042	2.069	25	13,4

Quelle: Jeweilige Jahrgänge des Jahrbuchs der Lehrer der höheren Schulen (KUNZE-Kalender).

(Nach HUERKAMP in JACOBI 1993, S. 127.)

**Tabelle 4: Festangestellte Lehrerinnen im höheren Lehramt für die weibliche Jugend (1921–1941)**

Jahr	%
1921	39,8
1941	50,1

(Nach HUERKAMP in JACOBI 1993, S. 127.)

**Tabelle 5: Anteil weiblichen Lehrpersonals in den verschiedenen Schularten im Jahr 1993 (Bundesrepublik, alte und neue Länder)**

Schulart	insgesamt in 1.000	weiblich in 1.000	weiblich in %
Schulkindergärten/Vorklassen	5,3	5,0	94,3
Grund- und Hauptschulen	310,5	226,5	72,9
Realschulen	84,7	49,2	58,1
Gymnasien	146,6	63,2	43,1
Gesamtschulen	49,3	27,0	54,8
Abendschulen und Kollegs	3,6	1,5	41,7
Sonderschulen	59,0	40,7	69,0
Allgemeinbildende Schulen insgesamt	659,0	413,1	62,7
Berufliche Schulen	105,4	36,2	34,3
Lehrkräfte insgesamt	764,4	449,3	58,8

Quelle: Grund- und Strukturdaten 1994/95.

Aus BÖTTCHER/KLEMM 1995.

**Tabelle 6: Entwicklung des Frauenanteils an allen Lehrkräften und in ausgewählten Lehrämtern seit 1960**

Jahr	Insgesamt		Grund- und Hauptschule	Gymnasium
	in 1.000	in %	in %	in %
Alte Länder				
1960	80,90	38,32	41,24	28,48
1970	162,40	51,82	58,82	31,99
1980	275,40	55,30	63,91	36,44
1990	277,20	56,23	66,81	36,80
1991	294,10	57,48	68,11	37,68
1992	298,20	57,96	68,74	38,02
1993	304,00	58,55	69,33	38,62
Neue Länder				
1992	109,80	77,82	83,13	66,23
1993	109,30	78,18	85,71	66,53
Deutschland				
1992	408,00	62,23	72,33	42,57
1993	413,20	62,70	72,95	43,11
Aus BÖTTCHER/KLEMM 1995.				

## Literatur

- ALBISETTI, J.: Deutsche Lehrerinnen des 19. Jahrhunderts im internationalen Vergleich. In: JACOBI 1993, S. 29–53.
- BÄUMER, G.: Das neue Lebensgefühl und seine Einwirkung auf das deutsche Bildungsgut. In: G. RIED (Hrsg.): Die moderne Kultur und das Bildungsgut der deutschen Schule. Bericht über den Pädagogischen Kongreß des Deutschen Ausschusses für Erziehung und Unterricht, veranstaltet in Weimar vom 7. bis 9. Oktober 1926. Leipzig 1927, S. 30–37.
- BLOCHMANN, E.: Emanzipation als Gespenst. In: Feministische Studien 6 (1988), S. 89–93.
- BÖTTCHER, W./KLEMM, K. (Hrsg.): Bildung in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich. Weinheim/München 1995.
- BORMANN, K.: Über die mit der neuen Töcherschule auf der Friedrichstadt verbundene Bildungsanstalt für Lehrerinnen. In: Rheinische Blätter 1837, S. 144–151.
- BRYANT, M.: The unexpected Revolution. A study in the history of Education of women and girls in the nineteenth century. London 1979.
- BREHMER, I.: Der widersprüchliche Alltag. Probleme von Frauen im Lehrerberuf. Berlin 1987.
- BREZINKA, W.: Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. Beiträge zur praktischen Pädagogik. München 1986.
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft: Grund- und Strukturdaten 1993/1994. Bonn 1993.
- CACOUAULT-BITAUD, M.: Die Entwicklung der Berufs- und Familienrollen bei Lehrerinnen des weiterführenden Schulwesens in Frankreich. In: Jacobi 1993, S. 165–183.
- CONZE, W./KOCKA, J. (Hrsg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil 1: Bildungssystem und Professionalisierung in internationalen Vergleichen. Stuttgart 1985.
- FISCHER, D./JACOBI, J./KOCH-PRIEWE, B. (Hrsg.): Schulentwicklung geht von Frauen aus. Zur Beteili-

- gung von Lehrerinnen an Schulreformen aus professionsgeschichtlicher, biographischer, religionspädagogischer und fortbildungsdidaktischer Perspektive. Weinheim 1996.
- FLAAKE, K.: Berufliche Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung. Frankfurt a.M./New York 1989.
- FLAAKE, K.: Geschlechtsdifferenz und berufliches Selbstverständnis. In: JACOBI 1993, S. 184–197.
- HUERKAMP, C.: Zwischen Überfüllungskrise und politischer Reglementierung. Studienrätinnen in Preußen in der Zwischenkriegszeit. In: JACOBI 1993, S. 108–129.
- HÄNSEL, D.: Die männliche und weibliche Form des Lehrerseins. In: Neue Sammlung 31 (1991), S. 187–202.
- HÄNSEL, D.: Wer ist der Professionelle? Analyse der Professionalisierungsproblematik im Geschlechterzusammenhang. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), S. 873–893.
- HÄNSEL, D.: Die Karriere der Lehrerin. In: Neue Sammlung 34 (1994), S. 417–439.
- JACOBI, J. (Hrsg.): Frauen zwischen Familie und Schule. Professionalisierungsstrategien bürgerlicher Frauen im internationalen Vergleich. Köln/Wien 1993.
- JACOBI, J.: Die Reformpädagogik: Lehrerinnen in ihrer Praxis, Geschlechtsdimensionen in ihrer Theorie. In: FISCHER/JACOBI/KOCH-PRIEWE 1996, S. 29–44.
- JARAUSCH, K. H.: Die unfreien Professorinnen. Überlegungen zu den Wandlungsprozessen im deutschen Bildungsbürgertum 1900–1955. In: J. KOCKA (Hrsg.): Bürgertum im 19. Jahrhundert. Deutschland im internationalen Vergleich. Bd. 2. München 1988, S. 124–146.
- KARSEN, F.: Die Arbeiter-Abiturientenkurse in Neukölln. In: J. NYDAHL (Hrsg.): Das Berliner Schulwesen. Berlin 1928, S. 199–203.
- KELLER, A. VON: Lebenserinnerungen. Manuskript. Archiv der Odenwaldschule Oberhambach o.D.
- KLEWITZ, M.: Zwischen Oberlehrern und Müttern. Professionalisierung im Lehrerinnenberuf (1870–1920). In: M. KLEWITZ/U. SCHILDMANN/Th. WOBBE (Hrsg.): Frauenberufe – hausarbeitsnah. Pfaffenweiler 1989, S. 59–98.
- KLINGLER, J.: Wird der Lehrerberuf ein Frauenberuf? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 22 (1970), S. 39–61.
- LANGE, H.: Kampfzeiten. Aufsätze und Reden aus vier Jahrzehnten. 2 Bde. Berlin 1928.
- LITT, Th.: Die gegenwärtige pädagogische Lage und ihre Forderungen. In: G. RIEP (Hrsg.): Die moderne Kultur und das Bildungsgut der deutschen Schule. Bericht über den Pädagogischen Kongreß des Deutschen Ausschusses für Erziehung und Unterricht, veranstaltet in Weimar vom 7. bis 9. Oktober 1926. Leipzig 1927, S. 1–11.
- OECD (Hrsg.): The teachers of today. Tasks, conditions, policies. Paris 1990, S. 28–38.
- OELKERS, J.: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim/Basel 1989.
- POEHLMANN, J.: Der Anteil der Frauenbewegung an den Schulreformbewegungen der Gegenwart. Langensalza 1925.
- RADDE, G.: Fritz Karsen. Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit. Berlin 1973.
- SCHWITALSKI, E.: Pädagoginnen an Reformschulen. Eine historische Untersuchung am Beispiel der Odenwaldschule und der Ecole d'Humanité (1910–1945). Unveröffentlichtes Manuskript. Bielefeld 1996.
- SCHÜMER, G.: Unterschiede in der Berufsausübung von Lehrern und Lehrerinnen. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), S. 655–679.
- SIEGRIST, H. (Hrsg.): Bürgerliche Berufe. Göttingen 1988.
- STROBER, M. H.: Grundzüge einer allgemeinen Theorie der geschlechtsspezifischen Segregation des Arbeitsmarktes: das Beispiel des öffentlichen Schulunterrichts in den Vereinigten Staaten. In: JACOBI 1993, S. 130–150.
- TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Zur deutschen Bildungsgeschichte 1918–1945. Probleme, Analysen und politisch-pädagogische Perspektiven. Köln/Wien 1985.
- TERHART, E.: Lehrerberuf und Professionalität. In: B. DEWE/W. FERCHHOFF/F.-O. RADTKE (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Lage professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Apolda 1992, S. 102–131.
- TERHART, E.: Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt a.M. 1994.
- TYACK, E. B./STROBER, M. H.: Jobs and Gender: A history of the structuring of educational employment by sex. In: S. PATRICIA/W. W. CHARTERS/R. O. CARLSON (Hrsg.): Educational Policy and Management: Sex Differentials. New York 1981.
- ULLRICH, H.: Die Reformpädagogik. Modernisierung der Erziehung oder Weg aus der Moderne? In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 893–918.

*Abstract*

The author's thesis that the formation of the teaching profession through a very high and continuously growing percentage of women can be interpreted as the answer to the challenge of the process of modernization regarding cultural reproduction in school is outlined by sketching the progress of feminization in selected European countries and in North America. The astonishingly high contribution of women to the history of reform pedagogics – an aspect until now hardly considered – serves to substantiate the thesis that the professional image of the teacher is largely determined by the feminization of the profession. This approach is contrasted with recent theses on the professionalization of female and male teachers which deal with the pedagogical and social significance of the female construction of the professional self-understanding, the quality of the school work done by women teachers, and empirical studies on the professional self-understanding of women and men.

*Anschrift der Autorin*

Prof. Dr. Juliane Jacobi, Universität Potsdam, Institut für Pädagogik,  
Postfach 601553, 14415 Potsdam